

TARTU ÜLIKOOL
Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

Anti Pungar

**Kehalise kasvatuse tunni kehalise aktiivsuse seosed tajutud ja eelistatud
õpetaja eestvedamisega mitmemõõtmelise eestvedamise mudeli kontekstis.**

Pilootuuring

**Relations between physical activity in physical education and perceived and preferred
teacher leadership behavior in the context of the multidimensional leadership model.**

A pilot study

Magistritöö

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja:
Spordipsühholoogia lektor, A. Hannus

Tartu, 2017

SISUKORD

KASUTATUD LÜHENDID.....	3
TÖÖ LÜHIÜLEVAADE.....	4
ABSTRACT.....	5
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	6
1.1 Kehaline aktiivsus ja seda mõjutavad tegurid.....	6
1.2 Kehalise aktiivsuse olulisus.....	7
1.3 Kehalise aktiivsuse takistused kehalise kasvatuses.....	8
1.4 Saavutuseesmärkide orientatsioon: Egole ja ülesandele orienteeritus.....	8
1.5 Mitmemõõtmeline eestvedamise mudel.....	9
2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED.....	12
3. METOODIKA.....	13
3.1 Valimi moodustamine, andmete kogumise ja käitlemise protseduur.....	13
3.2 Instrumendid.....	13
3.2.1 Õpilaste objektiivselt mõõdetud kehaline aktiivsus.....	13
3.2.2. Kehalise Kasvatuse Õpetaja Eestvedamise Küsimustik.....	14
3.2.3. Motivatsioonilise Orientatsiooni Skaala.....	15
4. TULEMUSED.....	16
4.1 Kirjeldav statistika.....	16
4.2 Tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise kokkulangevus.....	17
4.3 Objektiivselt mõõdetud kehalise aktiivsuse seoseid KK õpetaja tajutud käitumisega.....	19
4.4 Objektiivselt mõõdetud kehalise aktiivsuse seoseid KK õpetaja tajutud ja eelistatud käitumise kokkulangevusega.....	20
4.5 Kehalise aktiivsuse sõltuvus soost, motivatsioonilisest orientatsioonist ja eelistatud ning tajutud õpetaja käitumise lahknevusest.....	20
5. ARUTELU.....	23
6. JÄRELDUSED.....	27
KASUTATUD KIRJANDUS.....	28
Autori lihtlitsents töö avaldamiseks.....	33

KASUTATUD LÜHENDID

KA - kehaline aktiivsus

KK - kehaline kasvatus

KMA - kehaliselt mitteaktiivne aeg

MOS - Motivatsioonilise Orientatsiooni Skaala

MTKA (*moderate to vigorous physical activity*) - mõõdukas kuni tugev kehaline aktiivsus

SEK - Spordi Eestvedamise Küsimustik

TÖÖ LÜHIÜLEVAADE

Eesmärk: Käesolevas töös uuritakse kehalise kasvatus (KK) tunnis kehalist aktiivsust (KA) mõjutavaid tegureid. Samuti vaadeldakse II kooliastme õpilaste poolt tajutud KK õpetaja käitumist ja võrreldakse eelistatud KK õpetaja käitumisega. Töös hinnatakse KK tunni objektiivselt mõõdetud KA seoseid tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumisega ja nende seoste sõltuvust soost ning individuaalsetest erinevustest saavutuseesmärkide orientatsioonis.

Metoodika: Objektiivselt mõõdetud KA uuringus (n=169) osalesid 13 juhuslikult valitud kooli õpilased üle Eesti II kooliastme 4. ja 5. klassist. KA hindamiseks kasutati aktseleromeetrit ActiGraph GT3X, millele lisaks peeti päevikut, kuhu märgiti KK tundide alguse ja lõpu kellaajad. Küsimustikuna kasutati Spordi Eestvedamise Küsimustikku (SEK), millega õpilased hindasid KK õpetaja eelistatud ja tajutud käitumist. Lisaks mõõdeti Motivatsioonilise Orientatsiooni Skaalaga (MOS) ülesandele orienteeritust ja egole orienteeritust.

Tulemused: Õpilaste KK mõõduka kuni tugeva intensiivsusega kehaline aktiivsus (MTKA) oli oluliselt madalam soovituslikust. Keskmiselt anti KK õpetaja tajutud käitumisele võrreldes eelistusega madalamad hinnangud. Poisid olid kehaliselt aktiivsemad kui tüdrukud ja tüdrukute kehaliselt mitteaktiivne aeg (KMA) oli suurem kui poistel. Mida kõrgem oli egole orienteeritus, seda madalam oli tajutud KK õpetaja käitumise hinnang võrreldes eelistatud käitumisega. Mida kõrgem oli tajutud KK õpetaja käitumise sagedusele antud hinnang ja mida suurem oli eelistatud KK õpetaja käitumise ja tajutud KK õpetaja käitumise kokkulangevus, seda suurem oli MTKA. Mida suurem oli egole orienteeritus, seda kõrgem oli kerge KA ja madalam MTKA. Positiivne tagasiside, egole orienteeritus ja demokraatlikkus on tähtsad KA ennustajad ja võivad soodustada KA tunnis.

Kokkuvõte: Õpilaste hinnangul võiks KK õpetajad kõiki oma eestvedamiskäitumise aspekte sooritada praegu tajutavast sagedamini. Õpilasi tuleks rohkem kaasata otsustusprotsessidesse. Õpetaja käitumine peaks vastama õpilaste ootustele — see võiks aidata kaasa KMA vähenemisele KK tunnis.

Märksõnad: Kehaline aktiivsus, tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumine, kehaline kasvatus, mõõdukas kuni intensiivne kehaline aktiivsus (MTKA), motivatsiooniline orientatsioon

ABSTRACT

Aim: The aim of this study was to explore some factors that may affect physical activity (PA) in physical education (PE) classes. Specifically, I studied perceived PE teacher behaviour and compared it with preferred PE teacher behaviour by second grade elementary school students. I also assessed the relationship between objectively measured PE and perceived and preferred PE teacher behaviour in PE classes. Further, I estimated the dependence of these relationships on gender and individual differences in achievement goal orientation.

Methods: In this objectively measured PA study, 169 students from fourth and fifth grade participated. The students were from 13 randomly chosen Estonian schools. To evaluate PA values we used accelerometer ActiGraph GT3X. Additionally, students marked on a diary the starting and ending times of PE lessons. Students reported their PE teacher's perceived behaviour and preferred PE teacher behaviour with an adapted version of the Leadership Scale for Sport. In addition, task and ego orientation of the participants was assessed by the Motivational Orientation Scale.

Results: Students' moderate to vigorous physical activity (MVPA) was significantly lower than recommended. On average, students expected PE teachers' perceived behaviour to be higher than was observed. Boys had higher PA than girls, and girls' sedentary time (ST) was longer than for boys. Higher ego orientation was related to lower perceived PE teacher behaviour as compared with the preferred PE teacher behaviour. The higher rating of perceived PE teacher behaviour, and also higher congruence between preferred and perceived PE teacher's behaviour, was related to higher MVPA. Higher ego orientation accompanied higher light PA and lower MVPA. Positive feedback, ego orientation and democracy were important predictors of PA and may promote PA in PE lessons.

Conclusions: Students' ratings show that PE teachers should demonstrate all of leadership behaviour aspects more frequently than perceived. Students must be included more on judgement process. Teacher behaviour should match with students' expectations — this might help to decrease ST in PE lesson.

Keywords: Physical activity, perceived and preferred physical education teacher behaviour, physical education, moderate to vigorous physical activity (MVPA), motivational orientation

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

Kehaline aktiivsus (edaspidi KA) on laste ja noorte heaolu ja tervise üheks põhiliseks eelduseks (Janssen & Leblanc, 2010; Ortega et al., 2008; Ruiz et al., 2009; Slentz et al., 2007). Tõenduspõhistes KA soovitustes on märgitud, et nende KA tervisekasude saamiseks peavad lapsed ja noorukid olema kehaliselt aktiivsed mõõdukast kuni tugeva intensiivsusega kehalise aktiivsuseni (*moderate to vigorous physical activity*; edaspidi MTKA) vähemalt 60 minutit iga päev (Strong et al., 2005) või keskmiselt vähemalt 60 minutit MTKA-d päevas (Janssen & Leblanc, 2010). Lisaks sellele peaksid nad vähemalt kolmel päeval nädalas tegelema liikumistegevustega, mis tugevdavad skeleti lihaskonda (WHO, 2010). Sarnaselt paljudele riikidele (Cooper et al., 2015), ei täida suur osa Eesti lastest ja noortest KA soovitusi. Objektiivselt mõõdetud KA uuringud Eestis näitavad, et laste osakaal, kes täidavad rahvusvahelisi KA soovitusi, on erinevates vanusegruppides vahemikus 11 kuni 24% (Konstabel et al., 2014; Mooses et al., 2016; Riso et al., 2016). Vastavalt hiljutisele noorte liikumisaktiivsuse tunnistusele (Kruusamäe et al., 2016), mis baseerus Kanada Aktiivsete Tervete Laste hindamissüsteemil (Colley et al., 2012), omistati 2016. aastal kogu Eesti kooliealiste laste KA taseme eest hindeks F. Käesoleva magistritöö eesmärgiks on kirjeldada mõningaid võimalikke koolipäeva KA-d mõjutavaid tegureid. Töös võetakse vaatluse alla II kooliastme õpilaste poolt tajutud kehalise kasvatus (KK) õpetaja käitumine võrreldes sellega, millisena õpilased eelistaksid, et õpetaja KK tunnis käituks. Magistritöös hinnatakse KK tunni objektiivselt mõõdetud KA seoseid tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumisega ja nende seoste sõltuvust soost ning individuaalsetest erinevustest saavutuseesmärkide orientatsioonis.

1.1 Kehaline aktiivsus ja seda mõjutavad tegurid

KA-ks peetakse igasugust kehalist liikumist, mis on seotud skeletilihaste tööga ja millega kaasneb energiakulu. KA-ks peetakse ka töötades tehtud lihaste aktiivsust, samuti majapidamistöid jm (WHO, 2010). Paljud inimesed omavad häid kavatsusi KA suhtes, kuid lõpptulemusena loobuvad kehalistest harjutustest oma igapäevaelus (Banting et al., 2009). KA-d mõjutavad paljud faktorid. On leitud, et KA-d mõjutavad demograafilised ja bioloogilised faktorid (haridus, iga, sugu, rass, sissetulek, pärilikkus), psühholoogilised, kognitiivsed ja emotsionaalsed faktorid (tajutud treeningu takistused, tegevuste nautimine, oodatav kasu, treenimise kavatsus, tajutud tervis või kehaline vormisolek, enesetõhusus, enese motivatsioon, isiklik skeem harjutamise jaoks), käitumuslikud omadused ja oskused (KA ajalugu täiskasvanueas, dieedi harjumused, muutumiste protsess), sotsiaalsed ja kultuurilised faktorid (sotsiaalne toetus sõprade/eakaaslaste poolt ning sotsiaalne toetus abikaasa/pere poolt) ja

füüsilise keskkonna faktorid (nt. kliima) (Trost et al., 2002). Paljudel lastel ja noortel on viimastel aegadel märgatud trendi istuva elustiili poole. On aga ka leitud, et KK tundide piisav hulk ja kvaliteet aitab kaasa piisava koguse MTKA saavutamiseks. Positiivseid hoiakuid KA suhtes soodustab see, kui tagada noortele varustus ja juhendamine nende kodupiirkonnas. Enamasti on lastel väga positiivne hoiak KA suhtes, aga kui nad saavad vanemaks, muutuvad nende hoiakud KA suhtes ambivalentsemaks (Trudeau & Shepard, 2005).

Üks tõhusamatest ja mõjusamatest sekkumisvõimalustest KA edendamiseks lapse- ja noorukieas on kooli keskkond (Dobbins et al., 2013; Lai et al., 2014; Laine et al., 2014; Wu et al., 2011). On leitud selgeid tõendeid, et MTKA koguhulk koolipäevade jooksul on seotud päevase MTKA koguhulgaga (Long et al., 2013). Koolipäeva KA on tavaliselt saadud KK tunni, vahetunni, lõuna ajal ja ainetunni tegevuste jooksul (Nettlefold et al., 2011). KA koolis moodustab keskmiselt 30-40% laste kogu päevasest MTKA-st (Fairclough et al., 2007; Gidlow et al., 2008), tähtis osa on selles KK tundidel (Fairclough & Stratton, 2005; Meyer et al., 2013). Õpilaste kogu KK tegevused MTKA intensiivsuse juures võivad moodustada alla 45% KK tunnist (Fairclough & Stratton, 2006; Hollis et al., 2015), mis on väiksem soovitusel koguda kogu päeva KA-st 50% koolipäeva jooksul (Pate et al., 2006). Eesti koolides läbiviidud uuringutes on leitud, et I ja II kooliastme õpilaste MTKA KK tunnis oli soovituslikul tasemel igal kolmandal õpilasel (Mooses et al., 2017). KK tund tõstis nimetatud uuringus oluliselt MTKA taset. Mida kõrgem oli MTKA KK tunnis, seda kõrgem oli kogu päevane MPVA (Mooses et al., 2017).

1.2 Kehalise aktiivsuse olulisus

Ebapiisav KA on üks suurimaid surma riske maailmas (WHO, 2009). KA omab suurt mõju mittenakkushaigustele nagu südame veresoonkonna haigused, vähk ja diabeet. Maailmas iga neljas täiskasvanu pole kehaliselt piisavalt aktiivne ja enam kui 80% noorukitest maailmas on ebapiisavalt aktiivsed. Regulaarne mõõduka intensiivsusega kehaline aktiivsus (jalutamine, jalgrattasõit, sport) aitab parandada tervist.

Regulaarne ja piisav KA parandab lihas- ja kardiovaskulaarset võimekust ning samuti luude funktsionaalset võimekust. Lisaks vähendab see riski hüpertoonia, trombite tekkimise, löökide, diabeedi, erinevatesse vähitüüpide haigestumise ja depressiooni langemise osas. Regulaarne KA on ka aluseks energeetilisele tasakaalule ja kaalu kontrollimisele.

2010. aastal avaldatud uuringute põhjal ei olnud 23% 18-aastastest ja vanematest inimestest kehaliselt aktiivsed (20% meestest ja 27 % naistest). Suurema sissetulekuga maades oli 26% meestest ja 35% naistest kehaliselt väheaktiivsed ja madalama sissetulekuga maades oli 12% meestest ja 24% naistest kehaliselt väheaktiivsed. Ilmneb ka, et KA vähenemine on

seotud suure või suureneva rahvusliku koguproduktiga. KA vähenemine on seotud tegevusetusega vabal ajal, samuti istuva töö tähtsustamise suurenemisega tööl ja kodus. (WHO, 2010).

1.3 Kehalise aktiivsuse takistused kehalise kasvatuses

Mitmed uuringud on näidanud, et paljud KK õpetajad ei tunne end õpetades enesekindlalt (Xiang et al., 2002). On leitud, et enesekindlus, teadmised ja kogemused on seotud KK õpetaja õpetamise kvaliteediga (Morgan & Bourke, 2005). Tremblay ja teised (1996) leidsid, et puudujäägid õpetaja ettevalmistumisel olid suurimad KK programmide kvaliteedi takistused.

Iseloomulikuks näiteks USA koolisüsteemist on Morgani (2008) leid, et õpetajad küll usuvad KK kasudesse, kuid parema meelega õpetaksid teisi aineid. Faulkner ja teised (2004) leidsid, et suurimad takistused on nii aja kui ka ruumi/varustuse puudus. Spetsialistid väidavad ka seda, et takistused kalduvad olema seotud rohkem institutsioonidega kui õpetajaga. DeCorby ja teised (2005) avaldasid peamiste takistustena õpetajate väljaõppe puudulikkust või puudulikke teadmisi arendatavatest hinnatavatest tundidest ning planeerimise ja teadliku juhtimise puudusi üle kogu KK programmi. Nad järeldasid, et õpetajate usk KK-sse väärtustab seda ainet, kuid esineb palju vastastikuselt seoses olevaid faktoreid, mis mõjutasid ebasoodsalt õpilaste võimet saavutada peamisi KK aine tulemeid.

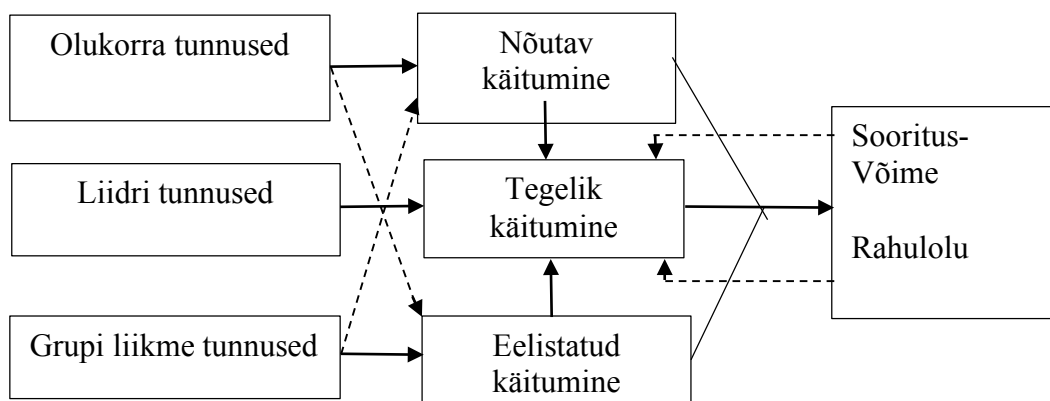
1.4 Saavutuseesmärkide orientatsioon: Egole ja ülesandele orienteeritus

Õpetaja juhendamine aitab parandada õpilase sooritusvõimet. Ta õpetab oskusi spordis, aitab parandada tehnikaid ja taktikaid. Õpetaja saab struktureerides ja koordineerides soodustada õpilaste omavahelist läbisaamist. Oluline on, et õpilased saaksid aru tunni kavast, mis eeldab seda, et õpilane mõtleb tegevuste käigus kaasa. Õpilased on aga erinevad. Nad on orienteeritud tegevuste puhul kas ülesandele või egole (Jagacinski & Nicholls, 1984; Duda, 2007). Ülesandele orienteeritud tegevust iseloomustab pidev ja kooskõlastatud pingutus, mille tulemusena on võimalik jõuda soovitud võimete ja ülesande valdamise tasemeni. Ülesandele orienteeritud eesmärgile rajanev motivatsioon suunab õpilase tähelepanu oskuste õppimisele, läbi mille ta püüab parandada oma oskuste meisterlikkust ja saavutada maksimaalse pädevuse. Ülesandele orienteerimise puhul õpib õpilane ise, mis võib viia eduni. Egole orienteerimise puhul võrreldakse soorituse tulemust sageli teistega. See tähendab, et egole orienteeritus on seotud enda võimete teistele demonstreerimise sooviga või väliste standarditega võrdlemisega. Sel juhul usub õpilane, et edu toob tema andekus ja kõrge võimekus. Egole orienteeritud õpilased tajuvad valusalt kaotusi, mis näitavad vähest võimekust. KK tunni kontekstis on KK

õpetaja ülesanne on luua meisterlikkusele orienteeritud õhkkonda, kus rõhutatakse pingutust ja oskuste arendamist ning kujundatakse ülesandele suunatud motivatsioonilist orientatsiooni, kuigi tippspordis on oluline ka tulemusele/egole orienteeritus (Chelladurai, 2007). Tzetzis jt (2002) leidsid, et ülesandele orienteeritud õpilaste intensiivne KA oli kõrgem kui egole orienteeritud õpilastel. Varasemates uuringutes on leitud, et poiste egole suunatud orientatsioon on kõrgem kui tüdrukutel (Flores et al., 2008; Bakirtzoglou & Ioannou, 2011).

1.5 Mitmemõõtmeline eestvedamise mudel

Spordi kontekstis on treenerite käitumise uurimisel pikka aega populaarsust kogunud mitmemõõtmeline eestvedamise mudel (Chelladurai, 1991). Mitmemõõtmeline eestvedamise mudel aitab seletada õpilaste grupi sooritusvõimet ja õpilaste rahulolu eestvedamiskäitumist iseloomustava kolme seisundi kokkulangevusega: eestvedaja vajalik käitumine, eelistatud käitumine ja õpilaste poolt tajutud tegelik käitumine. Neid komponente mõjutavad omakorda situatsiooni-, eestvedaja- ja treeningugrupis osalevate õpilaste iseloomulikud tunnused (Joonis 1; Chelladurai & Riemer, 1998). Käeolevas magistritöös püüan mitmemõõtmelist eestvedamise mudelit kasutada KK õpetaja tajutud ja eelistatud käitumise kirjeldamiseks.



Joonis 1. Mitmemõõtmeline eestvedamise mudel (Chelladurai, 1998).

Grupi soorituse kvaliteet ja õpilaste rahulolu ning otsuste langetamised toimivad paralleelselt eestvedamiskäitumise kolme aspektiga: eelistatud, nõutav ja tegelik käitumine. Olukorra tunnused iseloomustavad nõutava ehk antud olukorras vajaliku käitumise kriteeriumeid. Olukorra tunnustega määratakse, kuidas eestvedaja, antud juhul siis õpetaja, peaks käituma erinevates olukordades (nt. algajatega, kogenud sportlastega, treeningul, võistlustel) ja millist viisi käitumist (nt. liigne tähelepanu, sundimine) tuleks vältida. Nõutavat käitumist seostatakse samuti grupi olemusega. Eestvedaja peaks näiteks olema leebe noorte spordivõistkonnaga, aga täiskasvanute tippvõistkonnaga peaks olema nõudlik ja suunav. Eelistatud käitumine iseloomustab õpilaste eelistusi juhendamisel ja suunamisel, samuti

sotsiaalse toetuse ja tagasiside kogemise määra. Eelistusi mõjutavad õpilaste individuaalsed erinevused (saavutusvõime ja kuulumisvajadus) ja võime olla ülesandega seotud. Grupid võivad omavahel erineda vanuse, oskuste taseme, soo ja muu poolest. Tajutud tegelikku käitumist mõjutavad õpetaja isikuomadused, mis on seotud vilumuste, kogemuste ja isikupäraga. Mitmemõõtmelises eestvedamise mudelis kujundab tajutud tegelikku käitumist vajalik käitumine ja eelistatud käitumine. Tegelik käitumise aluseks on kolm parameetrit: eestvedaja tunnused, olukorra tunnused ja grupi liikmete ehk õpilaste tunnused (Chelladurai, 2007). Nende ühilduvuse määr mõjutab liikmete rahulolu ja sooritustulemuse varieeruvust. Mitmemõõtmelise eestvedamise mudeli järgi on oluline, et õpetaja peaks tulema toime olukorrale kehtestatud nõudmistega ja liikmete eelistusega. Juhul kui grupi sooritus ei ole vastavuses seotud ootustega, siis on eestvedaja ülesandeks rõhutada ülesandele orienteeritud käitumist, mis aitab tõsta grupi sooritusvõimet (Chelladurai, 2007).

Kuna mitmemõõtmeline eestvedamise mudel on Eestis leidnud varasemalt rakendust erinevate spordialade ja liikumisharrastuse treeningutel osalejate treeneri tajumise ja eelsitatud treenerikäitumise lahknevuse hindamisel (Laev, 2010; Sepp, 2010; Sirge, 2008), siis võeti nimetatud mudel käesolevas magistritöös aluseks KK õpetaja tajutud tegeliku käitumise ja eelistatud käitumise hindamiseks ning nende kokkulangevuse ja lahknevuse hindamiseks.

Mitmemõõtmelises eestvedamise mudelis kirjeldatakse õpilase tajutud eestvedamise ja eelistatud eestvedamise vahelist kokkulangevusena väärtuste ühildumisena (*value congruence*). Tajutud kokkulangevus (*perceptual congruence*) viitab sellele, kui suures osas on õpetaja ja õpilane ühel arvamusel õpetaja käitumisest. Tunnetuslikud lahknevused toovad kaasa isiklike probleeme, pinged koostöös ning häired suhtlemises, mille võivad põhjustada vähene suhtlemine õpetaja ja õpilase vahel, läbipõlemine, ärakasutamine, mida peetakse spordis oluliseks eestvedamise ja grupi sidususe vahelise seose mõjutajaks. Läbipõlenud õpetaja mõjutab õpilaste psühholoogilisi reageeringuid oma käitumisega (Price ja Weiss, 2000). Emotsionaalselt kurnatumat õpetajat tajutakse õpilaste poolt enam demokraatlikutena ja vähem autokraatlikutena. Kurnatud õpetajad on vähem mures sotsiaalse toetuse ja juhendamise pärast (Chelladurai, 1993). Kui õpetajaid tajuti rohkem autokraatliku kui demokraatlikuna, vähenes positiivse tagasiside andmine ja toetuse tagamine, vähenes juhendamise ja treeningu hulk. Õpilastel, keda õpetasid autokraatlikumad õpetajad, leiti suuremat läbipõlemist ja kõrgemat ärevuse taset, madalamat tajutud kompetentsuse taset ja vähenenud naudingut. Ülesande teostamisele aitab kaasa rahulolu liidrikäitumisega, kus õpetaja toob esile juhendamise ja treeningu tähtsuse, mis aitab parandada võimekust ning kooskõlastatud pingutust grupi liikmete seas. Positiivse tagasiside esile toomine, tunnustamine ning hea sooritamise kinnitamine aitavad parandada ülesande teostamist (Chelladurai, 1993).

Erinevused sportlikes tulemustes on seotud sooritusvõimega, millele võivad negatiivset mõju avaldada juhuslikud tegurid, vastaste suurpärased tulemused, kohtunike valed otsused ja võistkonna/õpetaja strateegilised otsused (Courneya & Chelladurai, 1991). Stabiilsema sooritusvõime saamiseks tuleks eelnevalt nimetatud väliste tegurite asemel keskenduda sportlase individuaalsele tajule ning grupi soorituse tajumisele või sportlase rahulolule oma sooritusega ja grupi sooritusega. Tajutava soorituse ja rahulolu eelistamine võib osutuda raskeks juhul kui uuritakse sooritust ja rahulolu kui tulemuse mõõdet. Sullivan ja Kent (2004) leidsid, et peale liidri käitumise kolme tasandi ühildumise mõju sooritusele ja rahulolule peaks arvestama ka ühildumist mõjutavate vahendajatega, kuna need võivad mõjutada tulemust. Üheks näiteks on hea juhtimisoskus, mis võib parandada sportlaste võimekust ja enesetõhusust ja viia paremate sooritusteni. Ryan ja Deci (2000) leidsid, et enesemääratlemise teooria järgi mõjutab treeningukäitumine sportlaste sisemist motivatsiooni. Need käitumised mõjutavad kolme psühholoogilist vajadust: kompetentsust, autonoomsust ja sidusust, mis vaheldumisi avaldavad mõju sisemisele motivatsioonile (Hollembek & Amrose, 2005). Sisemist motivatsiooni seostatakse paranenud sooritusvõime ja rahuloluga.

Käesolevas magistritöös rakendasin mitmemõõtmelise eestvedamise mudelit KK õpetaja tajutud ja eelistatud käitumise kokkulangevuse ja lahknevuse hindamiseks. Lähtudes mitmemõõtmelise eestvedamise mudeli seisukohtadest võiks arvata, et tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise kokkulangevus võiks olla üks kandidaattegur KK tunni KA seletamisel. Seetõttu hinnatigi käeoleva magistritöö käigus õpilaste tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumist ning hinnati nende tunnuste seotust KK tunni KA-ga. Lisaks KK õpetaja käitumisele antud hinnangutele ja lähtudes eelpool kirjeldatud varasemate uuringute tulemustest kaasati KK tunni KA variatiivsuse seletamise mudelitesse ka saavutuseesmärkide orientatsiooni parameetrid ning õpilaste sugu.

2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED

Käesoleva magistritöö eesmärk on hinnata II kooliastme õpilaste tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise seoseid KK tunni objektiivselt mõõdetud KA-ga ning hinnata saavutuseesmärkide orientatsiooni võimalikku mõju nimetatud seostele.

Täpsemalt püstitati käesolevaks tööks järgmised ülesanded:

1. Hinnata õpilaste tajutud KK õpetaja käitumist ja eelistatud KK õpetaja käitumist ning nende kahe tunnuse kokkulangevust.
2. Hinnata õpilaste saavutuseesmärkide orientatsiooni.
3. Hinnata objektiivselt mõõdetud KA seoseid KK õpetaja tajutud käitumisega.
4. Hinnata objektiivselt mõõdetud KA seoseid KK õpetaja tajutud ja eelistatud käitumise lahknevusega.
5. Selgitada välja, mil määral eelnimetatud seosed sõltuvad õpilase soost ja saavutuseesmärkide orientatsioonist.

3. METOODIKA

3.1 Valimi moodustamine, andmete kogumise ja käitlemise protseduur

Magistritöös kasutatud andmed koguti Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi suuremahulise läbilõikeuuringu “Eesti laste ja noorte objektiivselt mõõdetud kehaline aktiivsus ning tõenduspõhise KA sekkumisprogrammi väljaarendamine koolikeskkonnale” raames (Tartu Ülikooli liikumisharrastuse käitumuslik probleemlabor, 2015). Uuringus osalesid 13 juhuslikult valitud kooli õpilased üle Eesti, käesolevas magistritöös kasutati uuringusse kutsutud II kooliastme 4. ja 5. klassi õpilaste alamvalimi andmeid, kes osalesid objektiivselt mõõdetud KA uuringus ($n = 169$). Kõikide uuringus osalevate õpilaste vanemad andsid kirjaliku nõusoleku oma lapse uuringus osalemiseks. Uuringu läbiviimiseks oli saadud 17.11.2014 Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komiteelt nõusolek nr 242T-17. Uuring viidi läbi vahemikus jaanuar kuni mai 2015. Andmete sisestamine ja haldamine toimus Tartu Ülikooli liikumisharrastuse käitumuslikus probleemlaboris.

Uuringus osales 77 poissi ja 92 tüdrukut vanuses 9-12 ($M = 10.95$, $SD = 0.76$) a.

3.2 Instrumendid

3.2.1 Õpilaste objektiivselt mõõdetud kehaline aktiivsus

Laste objektiivselt mõõdetud KA hindamiseks kasutati aktseleromeetrit ActiGraph GT3X (ActiGraph LLC, Penascola, FL, USA), mis salvestas liikumisaktiivsust 15 sekundilise intervalliga. Lapsi instrueeriti kandma aktseleromeetrit seitsmel järjestikusel päeval, eemaldada aktseleromeeter vaid veega kokkupuute (pesemine, ujumine jms) ajaks ja säilitada oma igapäevased tegevusharjumused. Käesoleva magistritöö andmete kogumiseks instrueeriti lapsi märkima aktseleromeetri päevikusse magamise ja aktseleromeetri mittekandmise kellaajad, lisaks märkisid lapsed üles ka koolipäeva ja KK tundide alguse ja lõpu kellaajad, ning organiseeritud spordis osalemise. Aktseleromeetri andmeid töödeldi programmiga ActiLife versioon 6.11.2 (ActiGraph LLC, Penascola, FL, USA). Kui 20 minuti jooksul liikumist ei ilmnenu, siis klassifitseeriti see aeg aktseleromeetri mittekandmiseks. Analüüsi kaasati nende laste andmed, kellel oli registreeritud liikumine vähemalt neljal koolis käidud päeval vähemalt kümne ärkveloleku tunni jooksul. KA andmete teisendamisel KMA ning MTKA minutiteks kasutati Evensoni lõikepunkte (Evenson et al., 2008), mille kohaselt kehaliselt mitteaktiivseks loetakse tegevused, kus liikumine on minimaalne nagu näiteks istumine, lamamine, televiisori vaatamine jms ning MTKA-ks on näiteks kiire kõnd ja jooksmine. Analüüsis vaadeldi terve päeva KA hulka KA intensiivsuste ((KMA), kerge KA, mõõdukas kehaline aktiivsus, tugev

kehaline aktiivsus) minutitena. Käesolevas magistritöös kasutati ainult KA andmeid KK tunni KA kohta.

3.2.2. Kehalise Kasvatuse Õpetaja Eestvedamise Küsimustik

Chelladurai ja Saleh (1980) töötasid välja Spordi Eestvedamise Küsimustiku (SEK; *Leadership Scale for Sport*, Chelladurai & Saleh, 1980; eesti keeles Sirge, 2008). SEK originaal on spordi-spetsiifiline küsimustik, mis sisaldab endas viit õpetaja käitumise dimensiooni: juhendamine ja instrueerimine, positiivne tagasiside, demokraatlik käitumine, autokraatlik käitumine ja sotsiaalne toetus. Juhendamine ja instrueerimine on seotud käitumisega juhendamise ajal ülesande täitmisel. Demokraatlik ja autokraatlik käitumine viitavad otsuste tegemise sotsiaalsele protsessile. Positiivne tagasiside ja sotsiaalne toetus viitavad treeneri poolsele motivatsiooni muutmise oskustele ning sportlase vajadustele selles osas. Käesoleva uuringu jaoks sõnastati ümber ja kohandati SEK väiteid, nii et need sobiksid KK konteksti, eesmärgiga iseloomustada KK õpetaja käitumist viiel dimensioonil:

- Juhendamine ja instrueerimine – KK õpetaja käitumine instruksioonide andmisel, eesmärgiga tõsta õpilaste sooritusvõimet.
- Demokraatlik käitumine – KK õpetaja õpilasi kaasav käitumine, mis võimaldab ka õpilastel osaleda tundi puudutavate otsuste tegemisel, mis teda puudutavad.
- Autokraatlik käitumine – KK õpetaja käitumine, mille puhul õpetaja ainuisikuliselt otsustab tundi puudutavad küsimused.
- Sotsiaalne toetus – KK õpetaja käitumine, mis iseloomustab õpilaste heaolu eest hoolitsemist.
- Positiivne tagasiside – KK õpetaja käitumine, mis iseloomustab õpilastele korrektse soorituse kohta tagasiside andmist ja tunnustamist.

Originaalküsimustiku puhul on SEK-il on kolm erinevat versiooni: Eelistatud Käitumise vorm, Tajutud Käitumise vorm ja Treeneri Enesetaju vorm

Eelistatud Käitumise vormiga hinnatakse seda, kuidas õpilane soovib oma õpetajat käitumas näha. Käesolevas magistritöös esitati Eelistatud KK õpetaja vormis instruksioon järgmiselt: „Hinda palun, millist käitumist sina eelistad, et sinu kehalise kasvatuse õpetaja teeks. Märki rist vastavasse kastikesse. Hinda kõiki väiteid, isegi kui oled mõne vastuse suhtes ebakindel. Pea meeles, et see ei ole hinnangu andmine sinu praegusele õpetajale ega ühelegi teisele õpetajale. Soovime teada sinu enda eelistust selle kohta, milline õpetaja sulle meeldiks. Siin ei ole olemas õigeid ega valesid vastuseid. Uurimuse õnnestumiseks on oluline sinu aus

vastus, mida ei räägita õpetajale.“ Tajutud Käitumise vorm ehk treeneri tegeliku käitumise hinnang on mõjutatud treeneri isiksuseomadustest, võimetest ja kogemustest (Murray, 2006). Käesolevas magistritöös esitati Tajutud KK õpetaja vormis instruksioon järgmiselt: „Hinda palun oma kehalise kasvatus õpetaja käitumist, märkides risti vastavasse kastikesse. Hinda kõiki väiteid isegi siis, kui oled mõne vastuse suhtes ebakindel. Pea meeles, et Sa hindad oma praegust õpetajat. Sinu vastused jäävad anonüümseks ja salastatuks – õpetaja neid teada ei saa.“ KK õpetaja enesetaju käesolevas magistritöös ei hinnatud.

Iga vormi küsimustik koosneb 40 väitest. Iga väide neis kirjeldab käitumist, mida treener - käesoleva magistritöö raames KK õpetaja - võib teha ja mida hinnati käitumise esinemise sageduse skaalal 1-5 (1- *mitte kunagi*, 5- *alati*). Kokkuvõttes hindasid käesolevas uuringus osalenud õpilased seda, kui sageli KK õpetaja teatavaid käitumisi nende hinnangul teeb ja kui sageli neile meeldiks, et KK õpetaja vastavaid käitumisi teeks. Andmeanalüüsiks arvutati viie alaskaala skoorid väidete aritmeetilise keskmise näol ja arvutati Tajutud Käitumise vormi ja Eelistatud Käitumise vormi proportsionaalne erinevus tajutud käitumise protsendina eelistatud käitumisest.

3.2.3. Motivatsioonilise Orientatsiooni Skaala

Motivatsioonilise Orientatsiooni Skaala (MOS; Duda et al., 1995; eesti keeles Klade, 2006) koosneb 13 väitest, mille puhul indiviid hindab viiepallisel skaalal (üldse pole nõus, pigem mitte, nii ja naa, pigem küll, täiesti nõus) hinnangu sellele, millal ta kogeb ennast spordis edukana. Küsimustik koosneb kahest alaskaalast, mis on konstrueeritud mõõtma ülesandele orienteeritust ja egole orienteeritust.

4. TULEMUSED

4.1 Kirjeldav statistika

KK tunni KA keskmised väärtused ja hajuvuse karakteristikud on toodud Tabelis 1. Küsimustike alaskaalade skooride leidmiseks arvutasin alaskaalasse kuuluvate väidete aritmeetilise keskmise; alaskaalade üksikväidete sisereliaabluse hindamiseks leidsin *Cronbach* α , mis on samuti esitatud Tabelis 1.

Tabel 1. KA proportsionaalne jaotus kehalise kasvatus (KK) tunnis, Motivatsioonilise Orientatsiooni Skaala (MOS), ja Eelistatud ning Tajutud Kehalise Kasvatuse õpetaja vormide alaskaalade kirjeldav statistika.

Tunnus	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Cronbach α
KK KMA aeg (%)	24.2	12.5	.00	56.7	
KK kerge KA aeg (%)	44.0	10.8	18.3	82.2	
KK MTKA aeg (%)	31.8	14.5	1.10	70.6	
MOS					
Egole orienteeritus	2.84	0.95	1.00	4.83	.87
Ülesandele orienteeritus	4.09	0.59	2.29	5.00	.77
Eelistatud KK õpetaja vorm					
Eelistatud juhendamine ja instrueerimine	3.78	.57	2.00	5.00	.76
Eelistatud demokraatlik käitumine	3.51	.60	1.50	5.00	.74
Eelistatud autokraatlik käitumine	3.51	.65	1.25	5.00	.54
Eelistatud sotsiaalne toetus	3.38	.67	1.50	5.00	.76
Eelistatud positiivne tagasiside	3.65	.60	1.80	5.00	.67
Tajutud KK õpetaja vorm					
Tajutud juhendamine ja instrueerimine	3.56	.73	1.00	4.83	.84
Tajutud demokraatlik käitumine	3.06	.65	1.00	4.88	.73
Tajutud autokraatlik käitumine	3.28	.81	1.00	5.00	.72
Tajutud sotsiaalne toetus	3.03	.75	1.00	4.75	.77
Tajutud positiivne tagasiside	3.42	.78	1.00	5.00	.71

Selleks, et selgitada välja poiste ja tüdrukute vahelised soolised erinevused, viisin läbi gruppidevahelise t-testi, mille tulemused on esitatud Tabelis 2.

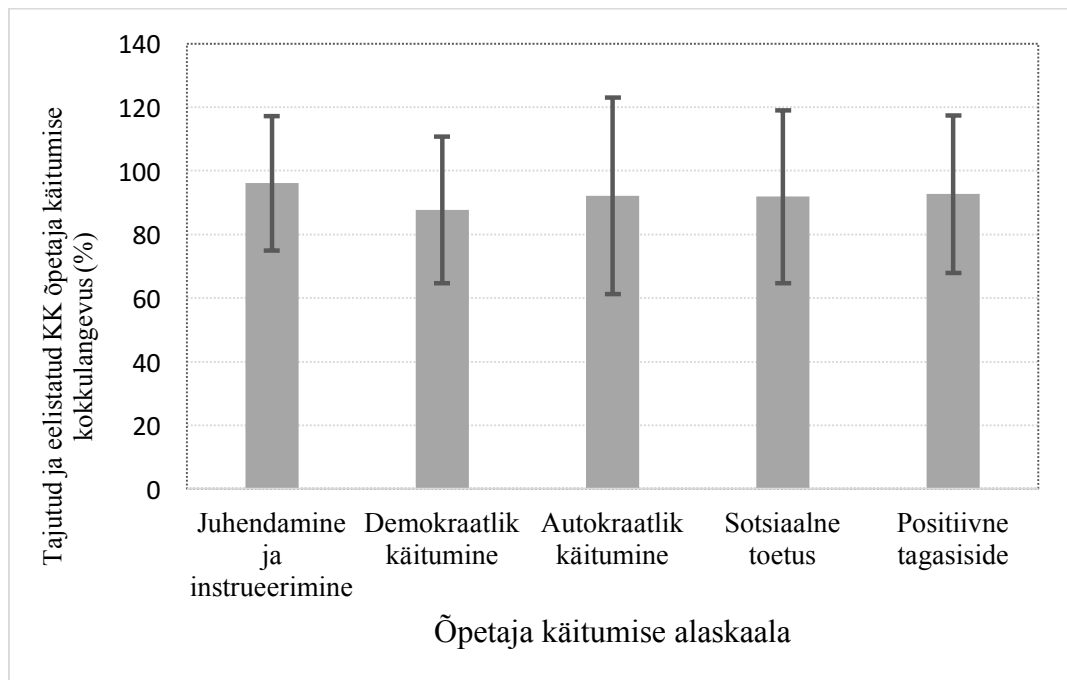
Tabel 2. Soolised erinevused KA proportsionaalne jaotuses kehalise kasvatus (KK) tunnis, Motivatsioonilise Orientatsiooni Skaala (MOS) ja Eelistatud ning Tajutud Kehalise Kasvatuse õpetaja vormide alaskaalade osas.

Tunnus	Tüdrukud		Posid		t	p
	M	SD	M	SD		
KK KMA aeg (%)	26.7	11.7	21.2	12.8	-2.97	.003**
KK kerge KA aeg (%)	43.4	10.2	44.6	11.4	.72	.471
KK MTKA aeg (%)	29.8	12.4	34.2	16.4	1.98	.049*
MOS						
Egole orienteeritus	2.81	.96	2.83	.95	.13	.859
Ülesandele orienteeritus	4.10	.62	4.07	.55	-.32	.750
Eelistatud KK õpetaja vorm						
Eelistatud juhendamine ja instrueerimine	3.74	.54	3.83	.61	.99	.818
Eelistatud demokraatlik käitumine	3.73	.63	3.71	.77	-.23	.935
Eelistatud autokraatlik käitumine	3.99	.72	4.00	.90	.08	.228
Eelistatud sotsiaalne toetus	3.59	.70	3.74	.86	1.21	.390
Eelistatud positiivne tagasiside	4.21	.69	4.11	.81	-.86	.602
Tajutud KK õpetaja vorm						
Tajutud juhendamine ja instrueerimine	3.55	.68	3.61	.76	.52	.798
Tajutud demokraatlik käitumine	3.18	.65	3.16	.82	-.26	.710
Tajutud autokraatlik käitumine	3.53	1.00	3.59	.95	.37	.802
Tajutud sotsiaalne toetus	3.24	.72	3.27	.98	.25	.710
Tajutud positiivne tagasiside	3.80	.86	3.75	.97	-.37	.818

4.2 Tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise kokkulangevus

Joonisel 2 on illustreeritud tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise kokkulangevus, see tunnus on tajutud õpetaja käitumise ja eelistatud käitumise proportsioonina ja mõistetavuse parandamise eesmärgil on kasutatud suhte iseloomustamist protsendina. Täpsemalt, kui tajutud ja eelistatud õpetaja käitumine langevad kokku, on kokkulangevuse hinnang 100%. Kui

õpilastele tundub, et õpetaja sooritab antud käitumist harvem, kui nad eelistaksid, siis on kokkulangevus alla 100% ning kui õpetaja sooritab õpilaste hinnangul käitumist eelistustest sagedamini, on kokkulangevus üle 100%.



Joonis 2. Tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise kokkulangevus. Täieliku kokkulangevuse puhul on väärtus 100%, sellest väiksem kokkulangevus iseloomustab tajutud käitumise madalamat sagedust võrreldes eelistatud käitumisega.

Tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise kokkulangevust hinnati kahel moel. Esiteks viidi läbi sõltuvate vaatlustega paariviisiline t -test. Tulemustest ilmnes, et tajutud juhendamise ja instrueerimise hinnang oli oluliselt madalam võrreldes eelistatud juhendamise ja instrueerimise hinnanguga, $t(168) = -3.48, p < .001$. Sama tendents ilmnes ka kõikide ülejäänud õpetaja käitumise dimensioonide korral: $t(168) = -8.16, p < .001$ tajutud ja eelistatud demokraatliku käitumise erinevuse osas, $t(168) = -5.26, p < .001$ tajutud ja eelistatud autokraatliku käitumise erinevuse osas, $t(168) = -5.58, p < .001$ tajutud ja eelistatud sotsiaalse toetuse osas ning $t(168) = -5.39, p < .001$ tajutud ja eelistatud positiivse tagasiside osas. Teiseks hinnati seda, kas tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise kokkulangevus on statistiliselt erinev täielikust kokkulangevusest ehk 100%-st. selleks viidi läbi ühe valimi t -test. Tulemustest ilmnes, et kõik kokkulangevuse hinnangud on oluliselt madalamad kui 100. Tajutud ja eelistatud juhendamise kokkulangevuse hinnang oli oluliselt madalam kui 100, $t(168) = -2.41, p = .017$, tajutud ja eelistatud demokraatliku käitumise kokkulangevuse puhul oli vastav näitaja $t(168) = -6.91, p < .001$, tajutud ja eelistatud autokraatliku käitumise kokkulangevuse puhul $t(168) = -3.30, p = .001$, tajutud ja eelistatud sotsiaalse toetuse kokkulangevuse puhul $t(168) =$

-3.89, $p < .001$ ning tajutud ja eelistatud positiivse tagasiside kokkulangevuse puhul $t(168) = -3.82$, $p < .001$.

4.3 Objektiivselt mõõdetud KA seoseid KK õpetaja tajutud käitumisega

KK tunni KA ja KK õpetaja tajutud käitumise vaheliste seoste hindamiseks arvutasin Pearson'i korrelatsioonikordajad, mis on esitatud Tabelis 3.

Tabel 3. Õpilaste KK tunni KA intensiivsuse taseme aja ja tajutud õpetaja käitumise korrelatiivsed seosed

Tunnus	KMA	Kerge KA	MTKA
MOS			
Egole orienteeritus	.05	.22**	-.21*
Ülesandele orienteeritus	-.11	-.01	.09
Tajutud KK õpetaja vorm			
Tajutud juhendamine ja instrueerimine	-.20**	-.13	.27***
Tajutud demokraatlik käitumine	-.10	-.18*	.22**
Tajutud autokraatlik käitumine	-.09	-.13	.18*
Tajutud sotsiaalne toetus	-.17*	-.14	.25**
Tajutud positiivne tagasiside	-.22**	-.05	.23**

Märkus: KMA – mitteaktiivne aeg, Kerge KA – kerge kehaline aktiivsus, MTKA – mõõduka ja tugeva aktiivsusega kehaline aktiivsus; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Kuna ilmnesid seosed egole orienteerituse ja KK tunni KA vahel, siis arvutasin lisaks korrelatiivsed seosed egole orienteerituse ja eelistatud ning tajutud KK õpetaja käitumise lahknevuse vahel. Ilmnes, et mida kõrgem on egole orienteeritus, seda madalam on tajutud KK õpetaja käitumise hinnang võrreldes eelistatud käitumisega neljal alaskaalal: juhendamise ja instrueerimise puhul $r = -.23$, $p = .004$; demokraatliku käitumise puhul $r = -.19$, $p = .014$; sotsiaalse toetuse puhul $r = -.20$, $p = .009$; ja positiivse tagasiside puhul, $r = -.20$, $p = .010$; autokraatliku käitumise puhul vastav korrelatsioonikordaja statistiliselt oluliseks ei osutunud, $r = -.10$, $p = .162$.

4.4 Objektiivselt mõõdetud KA seoseid KK õpetaja tajutud ja eelistatud käitumise kokkulangevusega

KK tunni KA ja KK õpetaja tajutud ning eelistatud käitumise kokkulangevuse vaheliste seoste hindamiseks arvutasin Pearson'i korrelatsioonikordajad, mis on esitatud Tabelis 4.

Tabel 4. Õpilaste KK tunni KA intensiivsuse taseme aja ja eelistatud ning tajutud õpetaja käitumise kokkulangevuse vahelised korrelatiivsed seosed

Tunnus	KMA	Kerge KA	MTKA
Tajutud ja eelistatud juhendamise ja instrueerimise kokkulangevus	-.17*	-.09	.22**
Tajutud ja eelistatud demokraatliku käitumise kokkulangevus	-.11	-.19*	.24**
Tajutud ja eelistatud autokraatliku käitumise kokkulangevus	-.13	-.19*	.25**
Tajutud ja eelistatud sotsiaalse toetuse kokkulangevus	-.16*	-.16*	.26**
Tajutud ja eelistatud positiivse tagasiside kokkulangevus	-.24**	.05	.17*

Märkus: KMA – mitteaktiivne aeg, Kerge KA – kerge kehaline aktiivsus, MTKA – mõõduka ja tugeva aktiivsusega kehaline aktiivsus; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4.5 Kehalise aktiivsuse sõltuvus soost, saavutuseesmärgi orientatsioonist ja eelistatud ning tajutud õpetaja käitumise lahknevusest

Selleks, et hinnata KA tunnuste ja KK õpetaja tajumise ning eelistuste seoste sõltuvust õpilaste soost ja saavutuseesmärgi orientatsioonist viidi läbi kolmesammuline hierarhiline mitmene regressioonanalüüs, mille tulemused on esitatud tabelites 6-8.

Mudeli moodustamise aluseks oli kaks kaalutlust. Esiteks, nagu sooliste erinevuste võrdlusest ilmnes, veetsid posid tüdrukutest enam KK tunni aega MTKA intensiivsuse juures ja oluliselt vähem aega kerge KA intensiivsuse juures. Seetõttu otsustasin regressioonimudelisse lisada ühe sõltumatu tunnuseks õpilase soo. Teiseks, hindasin KK tunni KA ja saavutuseesmärgi orientatsiooni vahelisi seoseid, mida illustreerib Tabel 5. Kuna ilmnes, et egole orienteeritus on süstemaatiliselt seotud KK tunni KA-ga, siis otsustasin regressioonimudelisse lisada ka egole orienteerituse. Regressioonimudeli esimesel sammul sisestati soo tunnus. Mudeli teisel sammul lisati egole orienteeritus. Mudeli kolmandal sammul lisati eelistatud ning tajutud õpetaja käitumise lahknevuse (eelistatud ja tajutud KK õpetaja käitumise vahe absoluutarvuna) viiel alaskaalal.

Olgu siinkohal mainitud ka asjaolu, et õpilaste ülesandele orienteeritus oli oluliselt kõrgem kui egole orienteeritus, vt Tabelid 1 ja 2. Grupi tasemel oli ülesandele orienteeritus oluliselt kõrgem kui egole orienteeritus, $t(166) = -15.06, p < .001$, see trend kehtis nii tüdrukute, $t(91) = -11.08, p < .001$, kui posite puhul, $t(74) = -10.16, p < .001$.

Tabel 5. Õpilaste KK tunni KA intensiivsuse taseme aja ja Motivatsioonilise Orientatsiooni Skaala alaskaalade vahelised korrelatiivsed seosed.

Tunnus	KMA	Kerge KA	MTKA
Egole orienteeritus	.05	.22**	-.21*
Ülesandele orienteeritus	-.11	-.01	.09

Märkus: KMA – mitteaktiivne aeg, Kerge KA – kerge kehaline aktiivsus, MTKA – mõõduka ja tugeva aktiivsusega kehaline aktiivsus; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabel 6. KK tunni KMA hierarhilise mitmese regressioonianalüüsi tulemused sõltuvalt egole orienteeritusest ja eelistatud ning tajutud õpetaja käitumise lahknevusest.

Tunnus	Adj R ²	ΔR ²	ΔF	B	SE	β	t
Samm 1:	.040	.046	8.12**				
Sugu				5.352	1.878	.214	2.850**
Samm 2:	.036	.002	.32				
Sugu				5.366	1.882	.215	2.852**
Ego orient.				.555	.986	.042	.563
Samm 3:	.072	.063	2.29*				
Sugu				5.256	1.872	.210	2.808**
Ego orient.				-.218	1.010	-.017	-.215
Δ Juh & Instr.				-.063	.063	-.109	-1.013
Δ Dem. käit.				.102	.070	.193	1.456
Δ Autok. käit.				.022	.047	.055	.465
Δ Sots. toetus				-.049	.059	-.108	-.826
Δ Pos. tagasis.				-.123	.056	-.250	2.208*
Üldmudel	$R^2 = .110$. $F(5, 163) = 2.89$. $p = .007$						

Märkus: Δ – lahknevus * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabel 7. KK tunni kerge KA aja hierarhilise mitmese regressioonianalüüsi tulemused sõltuvalt egole orienteeritusest ja eelistatud ning tajutud õpetaja käitumise lahknevusest.

Tunnus	Adj R ²	ΔR ²	ΔF	B	SE	β	t
Samm 1:	.000	.006	1.02				
Sugu				-1.708	1.693	-.077	-1.009
Samm 2:	.038	.043	7.61**				
Sugu				-1.646	1.661	-.075	-.991
Ego orient.				2.400	.870	.207	2.758**
Samm 3:	.130	.117	4.58**				
Sugu				-1.454	1.600	-.066	-.909
Ego orient.				2.486	.864	.215	2.877**
Δ Juh & Instr.				.043	.054	.083	.796
Δ Dem. käit.				-.144	.060	-.309	2.414*
Δ Autok. käit.				-.072	.040	-.207	1.813
Δ Sots. toetus				-.023	.051	-.057	-.447
Δ Pos. tagasis.				.181	.048	.417	-3.807***
Üldmudel	$R^2 = .166$. $F(5, 163) = 4.64$. $p < .001$						

Märkus: Δ – lahknevus; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabel 8. KK tunni MTKA aja hierarhilise mitmese regressioonianalüüsi tulemused sõltuvalt egole orienteeritusest ja eelistatud ning tajutud õpetaja käitumise lahknevusest.

Tunnus	Adj R ²	ΔR ²	ΔF	B	SE	β	t
Samm 1:	.022	.022	3.81				
Sugu				-3.643	2.278	-.122	-1.951
Samm 2:	.064	.042	7.37**				
Sugu				-3.721	2.243	-.125	-2.015*
Ego orient.				-2.955	1.175	-.189	-2.514**
Samm 3:	.122	.058	2.11				
Sugu				-3.802	2.241	-.127	-2.203*
Ego orient.				-2.269	1.210	-.145	-2.010*
Δ Juh & Instr.				.021	.075	.030	.278
Δ Dem. käit.				.042	.084	.067	.508
Δ Autok. käit.				.051	.056	.107	.907
Δ Sots. toetus				.072	.071	.133	1.009
Δ Pos. tagasis.				-.058	.067	-.099	-.875
Üldmudel	$R^2 = .105$. $F(5, 163) = 3.117$. $p = .004$						

Märkus: Δ – lahknevus; * $p < .05$, ** $p < .01$.

5. ARUTELU

Käesoleva töö eesmärgiks oli hinnata õpilaste tajutud ja eelistatud KK õpetaja käitumise seoseid KK tunni objektiivselt mõõdetud KA-ga. Samuti seati eesmärgiks hinnata nimetatud seoste sõltuvust õpilaste soost ja saavutuseesmärkide orientatsioonist.

Magistritöö esimese ülesandena kirjeldasin KK õpetaja tajutud ja eelistatud käitumise kokkulangevust. Ilmnes, et keskmiselt anti võrreldes eelistusega KK õpetaja tajutud käitumisele oluliselt madalamad hinnangud. See tähendab, et uuringus osalejad arvasid, et õpetaja võiks kõiki oma käitumise aspekte sooritada praegu tajutavast sagedamini. Antud uuringus ilmnes, et õpilased eelistaksid kõige sagedamini KK õpetajalt juhendamist ja instrueerimist ning positiivset tagasisidet, teiste eelistatud käitumise dimensioonidele anti mõnevõrra madalamaid hinnanguid. Kõige suurem vahe hinnangutes ilmnes eelistatud demokraatliku käitumise puhul, mis tähendab seda, et õpilased ei tajunud oodatud määral demokraatlikku käitumist õpetaja poolt. Ilmselt õpetaja ei kaasanud õpilasi piisavalt otsustusprotsessidesse. Samuti kogesid õpilased oodatust vähem sotsiaalset toetust.

Saavutuseesmärkide orientatsiooni analüüsis ilmnes, et õpilased andsid oluliselt kõrgemaid hinnanguid enda ülesandele orienteerituse kohta võrreldes egole orienteeritusega. Vaatamata sellele ei õnnestunud selle uuringuga leida seoseid ülesandele orienteerimise ja KK tunni KA vahel. Varasemates uuringutes on leitud, et ülesandele orienteeritud õpilased osalesid enam intensiivsetes KA-des (Tzetis et al., 2002). Samas selgus aga, et mida kõrgem oli egole orienteeritus, seda enam oli KK tunnis kerget KA-d ja mida kõrgem oli egole orienteeritus seda vähem oli MTKA-d. Selle tulemuse põhjal võiks edasistes uuringutes hinnata, kas egole orienteeritud õpilased ei pea MTKA-d oluliseks, kuna pidevalt pingutades on raskem ennast näidata teistest paremana. Võib oletada et pigem ilmselt nad pingutavad siis, kui sobiv moment endast hea mulje avaldamiseks on käes. Huvipakkuvad on ka leitud korrelatiivsed seosed egole orienteerituse ja eelistatud ning tajutud KK õpetaja käitumise lahknevuse vahel. Mida kõrgem oli egole orienteeritus, seda väiksem oli KK õpetaja tajutud käitumise hinnang võrreldes eelistatud käitumisega. Seda leiti juhendamise ja instrueerimise, demokraatliku käitumise, sotsiaalse toetuse ja positiivse tagasiside puhul. Sellest võiks järeldada, et mida rohkem olid õpilased egole orienteeritud, seda enam tundub õpetaja tajutud käitumine õpilastele ebapiisav.

Andmete edasisel analüüsil leiti korrelatiivsed seosed KMA, kerget KA, MTKA ja KK õpetaja tajutud käitumise vahel. Mida suurem oli tajutud demokraatlik käitumine, seda väiksem oli kerget KA. Õpetaja demokraatlik käitumine aitab tõenäoliselt vähendada kerget KA-d KK tunnis ja suurendada MTKA-d. Samuti aitavad MTKA-d tõenäoliselt suurendada tajutud juhendamine ja instrueerimine, tajutud autokraatlik käitumine, tajutud sotsiaalne toetus ja

tajutud positiivne tagasiside. See näitab omakorda seda, et ükskõik millisel viisil õpetaja õpilasi mõjutas, aitas see MTKA suurenemisele. Seega peaksid õpetajad õpilastele rohkem tähelepanu pöörama. KMA vähenes tajutud juhendamise ja instrueerimise, tajutud sotsiaalse toetuse ja tajutud positiivse tagasiside suurenemise puhul.

Objektiivselt mõõdetud KA seosed KK õpetaja tajutud ja eelistatud käitumise kokkulangevusega ilmnemise KMA aja, kerge KA ja MTKA-ga. Mida suurem oli tajutud ja eelistatud juhendamise ja instrueerimise kokkulangevus, seda väiksem oli KMA tunnis ning samuti, mida suurem oli tajutud ja eelistatud positiivse tagasiside kokkulangevus, seda väiksem oli KMA aeg tunnis. Sellest võib järeldada, et mida rohkem sarnanes tajutud KK õpetaja käitumine eelistatud käitumisega, seda vähem olid õpilased KMA KK tunnis. Kerge KA oli seda väiksem, mida suurem oli tajutud ja eelistatud käitumise kokkulangevus, tajutud ja eelistatud autokraatliku käitumise kokkulangevus ning tajutud ja eelistatud sotsiaalse toetuse kokkulangevus. MTKA oli seda suurem, mida suurem oli tajutud ja eelistatud juhendamise ja instrueerimise kokkulangevus, tajutud ja eelistatud demokraatliku käitumise kokkulangevus, tajutud ja eelistatud autokraatliku käitumise kokkulangevus, tajutud ja eelistatud sotsiaalse toetuse kokkulangevus ning tajutud ja eelistatud positiivse tagasiside kokkulangevus. Võib järeldada, et õpilaste kehalisele aktiivsusele mõjub soodsalt kui õpetaja käitumine tunnis vastab rohkem nende ootustele. Õpetajal oleks soovitatav küsida lastelt aeg-ajalt tagasisidet, nt kas lapsed sooviksid rohkem instrueerimist. Seega peaksid KK õpetajad rohkem pingutama, et tõsta laste MTKA tunnis ja sellest tulenevat MTKA päeva lõikes.

Sooliste erinevuste osas leidsin, et poisid on kehaliselt aktiivsemad kui tüdrukud. Poiste MTKA tunnis oli suurem kui tüdrukutel. KK KMA oli tüdrukutel suurem kui poistel. Ka varasemates uuringutes on leitud, et poisid on kehaliselt aktiivsemad kui tüdrukud (Nettlefold et al., 2011). Poiste ja tüdrukute vahel egole ja ülesandele orienteerituses erinevust ei leitud, kuigi Flores jt (2008) leidsid, et poisid on enam egole orienteeritud kui poisid.

Viimaks viisin läbi kolmesammulise hierarhilise mitmese regressioonanalüüsi, millega hindasin KA tunnuse sõltuvust õpilaste soost, seejärel egole või ülesandele orienteeritusest ning eelistatud ja tajutud KK õpetaja käitumise lahknevusest. Esmalt analüüsisin KK tunni KMA seoseid soo, saavutuseesmärgi orientatsiooni ja eelistatud ning tajutud õpetaja käitumise lahknevusega. Analüüsi esimese sammuga leiti ootuspäraselt, et õpilaste sugu on seotud KK tunni KMA-ga. Saavutuseesmärgi orientatsiooni ja KA vahel seoseid ei leitud. Soo, saavutuseesmärgi orientatsiooni ning eelistatud ja tajutud KK õpetaja käitumise lahknevuse analüüsi kaasamisel ilmnemise, et mida suurem oli tajutud positiivse tagasiside lahknevus võrreldes eelistatuga, seda enam olid õpilased KK tunnis mitteaktiivsed. Kuna korrelatsioonianalüüs õpetaja positiivse tagasiside andmise kokkulangevusega näitas samuti, et suurem tajutud ja

eelistatud käitumise kokkulangevus on seotud väiksema KMA ajaga, siis võiks sellest tulemusest oletada, et positiivse tagasiside piisavus võiks mõjuda soosalt KK tunnis paigaloleku vähendamisele. Seda oletust tuleks edasistes töödes täpsemalt kontrollida.

Kerge KA puhul hierarhilise mitmese regressioonanalüüsi põhjal oli kõrgem egole orienteeritus oluline liikumisaktiivsuse ennustaja. Ent lisaks sellele selgus ka, et kerge KA oli suurem siis, kui õpetaja demokraatliku käitumise lahknevus oli suur ning õpetaja positiivse tagasiside lahknevus väike. Sellisest leiust võiks järeldada, et kerget kehalist aktiivsust mõjutab soodsalt piisav positiivne tagasiside, ent paistab, et õpilaste tajutud õpetaja poolne otsustustesse kaasamine kerget KA-t tõsta ei aita.

MTKA puhul leiti seos nii õpilase sooga kui egole orienteeritusega, ning analüüsi kolmandas sammus õpetaja tajutud ja eelistatud käitumise lahknevusega seoseid ei leitud. See tähendab, et poisid olid KK tunnis tüdrukutest enam aktiivsed MTKA intensiivsuse tasemel ning suurem MTKA hulk on seotud madalama egole orienteeritusega. Niisiis saab käesolevast tööst teha järelduse, et ehkki ülesandele orienteeritus ei olnud KK tunni KA-ga olulisel määral seotud, siis oli seda hoopis egole orienteeritus ja seose suund oli pöördvõrdeline.

Kokkuvõtteks võib regressioonanalüüsi tulemuste põhjal võib järeldada, et positiivne tagasiside, egole orienteeritus ja demokraatlikkus on tähtsad ja võivad soodustada KA tunnis.

Uuringus leitud KK MTKA oli oluliselt madalam soovituslikust. Selle uuringu kohaselt võiks soovitada, et KK õpetajad peaks planeerima rohkem tegevusi, mis oleks seotud suurema intensiivsusega kehalise aktiivsusega, kuna MTKA on oluline tervise parandamise/säilitamise seisukohalt (Strong et al., 2005).

Õpetaja eestvedamise küsimustike psühhomeetriliste omaduste kohta olgu veel öeldud, et alaskaalade sisereliaabiasus (Cronbach alfa) oli suur nii tajutud õpetaja käitumise kui ka eelistatud õpetaja käitumise puhul. Vaid eelistatud KK õpetaja autokraatliku käitumise puhul oli sisereliaabiasus liiga väike. Varasemate töödega leitud KK õpetaja tajutud ja KK õpetaja eelistatud käitumise sisereliaabiasused jäid samadesse vahemikkudesse (Chelladurai & Riemer, 1998), seega sobivad need konstrueeritud väited mõõtma hinnanguid sarnaselt originaalküsimustikega.

Käesolev magistritöö on esimene katse Eestis mitmemõõtmelist eestvedamise mudelit rakendada KK tunni aktiivsuse hindamiseks. Seda tööd võiks käsitleda pilooturinguna, kuna töö käigus ei kogutud piisaval hulgal andmeid tajutud ja eelistatud õpetaja käitumise vormide faktorstruktuuri hindamiseks. Töös ilmnenu seosed KA ja KK õpetaja tajutud ning eelistatud käitumise vahel viitavad aga sellele, et mitmemõõtmeline eestvedamise mudel võiks osutada adekvaatseks KK tunni KA determinantide kirjeldamisel ja KA suurendamisele suunatud sekkumiste planeerimisel ning hindamisel. Seetõttu julgustan järgnevates magistritöödes

hindama mitmemõõtmelise eestvedamise küsmustike valiidsuse erinevaid aspekte ning sobivusel seda KK õpetaja käitumise kirjeldamise metoodikat edasi arendama.

6. JÄRELDUSED

1. Õpetaja võiks kõiki oma käitumise aspekte sooritada tajutavast rohkem. See aitab kaasa MTKA suurendamisele.
2. Õpetajalt oodatakse suuremat demokraatlikkust KK tunni läbiviimisel. Õpilasi tuleks rohkem kaasata otsustusprotsessidesse.
3. Mida rohkem olid õpilased egole orienteeritud, seda enam tundus õpetaja tajutud käitumine õpilastele ebapiisavalt.
4. Mida rohkem sarnanes tajutud KK õpetaja käitumine eelistatud käitumisega, seda vähem olid õpilased KK tunnis mitteaktiivsed.
5. Poisid on KK tunnis aktiivsemad kui tüdrukud
6. Positiivne tagasiside, egole orienteeritus ja demokraatlikkus on tähtsad ja võivad soodustada KA-d tunnis.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Bakirtzoglou P, Ioannou P. Goal orientations, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: differences based on gender. *Facta Universitatis: Series Physical Education and Sport* 2011; 9: 295-306.
2. Banting LK, Dimmock JA, Lay BS. The role of implicit and explicit components of exerciser self - schema in the prediction of exercise behaviour. *Psychology of Sport and Exercise* 2009; 10: 80 – 86.
3. Chelladurai P. Leadership. In: Singer RN, Murphey M & Tennant LK, eds *Handbook of research on sport psychology*. 1stst ed. New York: Macmillan Pub Co; 1993, 647-671.
4. Chelladurai P. Leadership in Sports. In: Tenenbaum G, Eklund RC, eds *Handbook of sport psychology*. 3d ed. Hoboken, New York: John Wiley and Sons; 2007, 113-135.
5. Chelladurai P. & Riemer HA. Measurement of Leadership in Sport. *Advances in Sport and exercise Psychology Measurement*. In: Duda J.L, ed. *Fitness Information Technology* Morgan town, WV. 1998
6. Chelladurai P. & Saleh SD. Dimensions of Leader Behavior in Sports: Development of a Leadership Scale. *Journal of Sport Psychology* 1980; 2: 34-35.
7. Colley RC, Brownrigg M & Tremblay MS. A model of knowledge translation in health: The Active Healthy Kids Canada Report Card on physical activity for children and youth. *Health Promotion Practice* 2012; 13: 320-330.
8. Cooper AR, Goodman A, Page AS, Sherar LB, Esliger DW, et al. Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 2015; 12: 1-10.
9. Courneya KS. & Chelladurai P. A model of performance measures in baseball. *Journal of Sport Psychology* 1991; 13: 16-25.
10. DeCorby K, Halas J, Dixon S, Wintrup L & Janzen H. Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *The Journal of Educational Research* 2005; 98: 208-220.
11. Dobbins M, Husson H, DeCorby K, LaRocca RL. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*; 2013: 2.

12. Duda JL. Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In: Smith D, Bar-Eli M, eds. *Essential readings in sport and exercise psychology*. Champaign: Human Kinetics Publishers; 2007, 78-93.
13. Duda JL, Chi L, Newton ML, Walling MD, Catley D. Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology* 1995; 26: 40–63.
14. Evenson KR, Catellier DJ, Gill K, Ondrak KS & McMurray RG. Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports and Science* 2008; 26:1557-1565.
15. Fairclough SJ, Stratton G. Physical education makes you fit and healthy. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research* 2005; 20: 14-23.
16. Fairclough SJ, Stratton G. A review of physical activity levels during elementary school physical education. *J Teach Phys Educ* 2006; 25: 240-258.
17. Fairclough SJ, Butcher ZH, Stratton G. Whole-day and segmented-day physical activity variability of northwest England school children. *Prev Med* 2007; 44: 421-425.
18. Faulkner G, Reeves C, Chedzoy S. Nonspecialist Preservice Primary-School Teachers: Predicting Intent to Teach Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 2004; 23: 200-215.
19. Flores J, Salguero A, Marques S. Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education* 2008; 24: 1441-1449.
20. Gidlow CJ, Cochrane T, Davey R, Smith H. In-school and out- of-school physical activity in primary and secondary school children. *J Sports Sci* 2008; 26: 1411-1419.
21. Hollembeak J, Amorose AJ. Percived coaching behaviors and college athletes instrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology* 2005; 17: 20-36.
22. Hollis JL, Williams AJ, Sutherland R, et al. A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in elementary school physical education lessons. *Prev Med* 2015; 86: 34-54.
23. Jagacinski CM, Nicholls JG. Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology* 1984; 76: 909-919.

24. Janssen I, Leblanc AG. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *Int J Behav Nutr Phys Act* 2010; 11: 7-40.
25. Klade, P. Revideeritud stardieelse seisundiärevuse küsimustiku SÄK-2R ja motivatsioonilise orientatsiooni skaalas MOS eestindamine. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond; 2006.
26. Konstabel K, Veidebaum T, Verbestel V, Moreno LA, Bammann K, et al. Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity* 2014; 38: 135-143.
27. Kruusamäe H, Kull M, Mooses K, Riso EM, Jürimäe J. Results From Estonia's 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health* 2016; 13:150-156.
28. Laev, M. Aeroobikaharrastajate harjutusmotivatsioon ja selle seos treeneri eestvedamiskäitumisega. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond; 2008.
29. Lai SK, Costigan SA, Morgan PJ, Lubans DR, Stodden DF, et al. Do school-based interventions focusing on physical activity, fitness, or fundamental movement skill competency produce a sustained impact in these outcomes in children and adolescents? A systematic review of follow-up studies. *Sports Medicine* 2014; 44: 67-79.
30. Laine J, Kuvaja-Kollner V, Pietila E, Koivuneva M, Valtonen H., et al. Cost-effectiveness of population-level physical activity interventions: a systematic review. *American Journal of Health Promotion* 2014; 29: 71-80.
31. Long MW, Sobol, AM, Cradock AL, Subramanian SV, Blendon RJ., et al. School-day and overall physical activity among youth. *American Journal of Preventive Medicine* 2013; 45: 150-157.
32. Meyer U, Roth R, Zahner L, et al. Contribution of physical education to overall physical activity. *Scand J Med Sci Sports*. 2013; 23: 600-606.
33. Mooses K, Mäestu J, Riso E.-M, Hannus A, Mooses M, et al. Different methods yielded two-fold difference in compliance with physical activity guidelines on school days. *PLoS ONE* 2016; 11(3)
34. Mooses K, Pihu M, Riso E-M, Hannus A, Kaasik P, et al. Physical education increases daily moderate to vigorous physical activity and reduces sedentary time. *Journal of School Health* 2017; 87: 602-607.

35. Morgan PJ. Teacher perceptions of physical education in the primary school: Attitudes, values and curriculum preferences. *The Physical Educator* 2008; 65: 46-56.
36. Morgan PJ, Bourke SF. An investigation of pre-service and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal* 2005; 52: 7-13.
37. Nettlefold L, McKay HA, Warburton DE, McGuire KA, Bredin SS, et al. The challenge of low physical activity during the school day: at recess, lunch and in physical education. *British Journal of Sports Medicine* 2011; 45: 813-819.
38. Ortega FB, Ruiz JR, Castillo MJ, Sjostrom M. Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity* 2008; 32: 1-11.
39. Pate RR, Davis MG, Robinson TN, Stone EJ, McKenzie TL, et al. Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing 2006; 114: 1214-1224.
40. Price, M. S. & Weiss, M. R. (2000). Relationships among coach burnout, coach behavior and athletes' psychological responses. *Sport Psychologist*, 2000, 14, 391-409.
41. Riso E-M, Kull M, Mooses K, Hannus A, Jurimae J. Objectively measured physical activity levels and sedentary time in 7-9-year-old Estonian schoolchildren: independent associations with body composition parameters. *BMC Public Health* 2016; 16: 346.
42. Ruiz JR, Castro-Pinero J, Artero EG, Ortega F.B., Sjostrom M, et al. Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine* 2009; 43: 909-923.
43. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 2000; 55: 68-78.
44. Salmela JH, Moraes LC. Development of expertise: The role of coaching, families and cultural contexts. In: Starkes JL, Ericsson KA. eds. *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign: Human Kinetics; 2003, 275-293.

45. Sepp, R. Võrkpallitreenerite eestvedamisstiili hindamine ja võistkondade sidusus 2005/2006 võistlushooajal. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond; 2010.
46. Sirge K. Spordi Eestvedamise Küsimustiku adapteerimine Eesti individuaalsportlaste ja treenerite valimil. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond; 2008.
47. Slentz CA, Houmard JA, Kraus WE. Modest exercise prevents the progressive disease associated with physical inactivity. *Exercise and Sport Sciences Reviews* 2007; 35: 18-23.
48. Strong WB, Malina RM, Blimkie CJ, Daniels SR, Dishman RK, et al. Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics* 2005; 146: 732-737.
49. Sullivan PJ, Kent A. Leadership between coaching efficacy and leadership style among University coaches. *Journal of Applied Sport Psychology* 2004; 15: 1-11.
50. Tremblay M, Pella T, Taylor K. The quality and quantity of school-based physical education: A growing concern. *The Canadian Association for Health, Physical education, Recreation and Dance Journal* 1996; 62: 4-7.
51. Trost SG, Pate RR, Sallis JF, Freedson PS, Taylor WC, et al. Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Med Sci Sports Exerc* 2002; 34: 350-355.
52. Trudeau F, Shephard RJ. Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Med* 2005; 35: 89-105.
53. Tzetzis G, Goudas M, Kourteissis T, Zisi V. The Relation of Goal Orientations to Physical Activity in Physical Education. *European Physical Education Review* 2002; 8: 177-188.
54. WHO (World Health Organization). Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks. Geneva. 2009.
<http://www.who.int/iris/handle/10665/44203>, 11.11.2017.
55. WHO (World Health Organization). Physical activity. 2010.
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>, 11.11.2017.
56. Wu S, Cohen D, Shi Y, Pearson M, Sturm R. Economic analysis of physical activity interventions. *American Journal of Preventive Medicine* 2011; 40: 149-158.
57. Xiang P, Lowy S, McBride R. The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education* 2002; 21: 145-161.

Autori lihtlitsents töö avaldamiseks

Mina Anti Pungar

(sünnikuupäev: 24.09.1977)

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Kehalise kasvatuse tunni kehalise aktiivsuse seosed tajutud ja eelistatud õpetaja eestvedamisega mitmemõõtmelise eestvedamise mudeli kontekstis. Pilootuuring,

mille juhendaja on Aave Hannus,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, (20.11.2017)